

論文

## 中学校国語授業での思考の「見える化」による書く力の育成

Promote students' writing skills by charting thoughts in junior high school Japanese language classes

岩城 裕之（高知大学教育学部）

松本 直子（香美市立大栃中学校）

IWAKI Hiroyuki<sup>1</sup> and MATSUMOTO Naoko<sup>2</sup>

*1 Faculty of Education, Kochi University*

*2 Kami City Odochi Junior High School*

### ABSTRACT

We hypothesized that charting thoughts may lower the hurdles of writing. Therefore, we used charts such as "thinking tool®"s and "emotional curves" in Japanese classes at junior high school.

The results were as follows. (1) Students' grades did not improve significantly, (2) There were answers in the questionnaire that the hurdle of writing was lowered, (3) It helped to activate group work.

As a future task, we found that we need to improve the vocabulary of the students.

## I. はじめに

現在、高知大学地域教育研究拠点「ユニバーサルデザインに基づいた教育システムモデル開発のための国際教育比較研究プロジェクト」を実施している。

国語科における書く力に注目し、ユニバーサルデザインの授業づくりを考えてきたが、本稿はその一つの取り組みとして、思考ツールを利用して考えを「見える化」することで書くことへの苦手意識を低減させる取り組みの報告である。併せて、文章の型も示した。書くことへの敷居を低くすることは、誰もが参加できる国語の授業を考える上で重要であると考えたからである。

本取り組みは、2019年度を最初に2年が経過した。はじめは国語科だけであったが、翌年には教科間連携で音楽科・美術科を加え、現在も実践を継続中である。

なお、授業はすべて松本が行った。

## II. 仮説

書くことが苦手であるというとき、そこには様々な原因が想定される。思考がまとまらない、語彙量が不足している、文法規則の不徹底など、そもそも書くべき内容が見つけれない段階、書こうとしたことが言語化できない段階、それを文にできない段階が想定される。

そこでまずは、書くべき内容が見つけれられるようになることを目標に、国語科の授業を見直すことにした。書くことがある、という状態を作らなくては、その先には進めないからである。そして、書くべき内容が見つければ、型を提示することで最低限は書けるようになるであろう。書くべきことをみつけれられることは、何よりも基本だと考えた。

そこで、書くべきことを生徒が整理しやすいように、思考ツールを積極的に利用することにした。思考ツールは考えを「見える化」することができることが特徴である。思考を見えるようにすることによって、何を書けば良いのかが明らかになり、さらに、文章の構成に生かすことができるであろう。

本稿で報告する実践は、書くことが苦手な生徒を少しでも減らすことを目標にする。そのために、書くべき内容を生徒が見つけやすくなることが有効であると考え。具体的には、国語科の授業でシンキングツール®などの思考ツールを利用した授業を展開する。

## III. 授業実践

### 1 生徒の状況

対象となった中学校は高知県の山間部に位置する学校である。2021年4月現在、全校生徒25名の小規模校である。小学校、あるいはそれ以前から同じ顔ぶれで育っており、人間関係や学力面も含めたクラスでの生徒の関係性も固定されている。

国語科で育てる力を考えたとき、「書くこと」は重要な位置を占める。文章を読み、考えたことを書くという活動はほとんど毎回のように行われる。しかし、例えば学力テストでは記述問題に苦手意識を持ち、記述問題を避ける傾向の生徒は少なくない。

### 2 中学校1年生「少年の日の思い出」－クラゲチャートの利用

「少年の日の思い出」は、ヘッセの作品で、「私」の友人である「僕」が、「私」に過去のことを語る形式の物語である。あらすじは次の通りである。

少年時代、蝶を集めることが好きだった「僕」が、隣人のエーミールが珍しい蝶を手に入れたという話を聞き、それをポケットに入れて盗み出す。しかし、その蝶の標本は、ポケットに入れたために粉々になってしまう。母に諭され、エーミールに謝罪に行くが、エーミールは冷たく、許してくれなかったということが語られる。

本作品の特徴は、「僕」が昔のことを語った後、現在の場面（「私」と、昔のことを語った「僕」との場面）に戻ってこないことにある。そして、本作品で描かれたエーミールの人物像は、あくまでも、昔のことを語った「僕」の目を通した人物像である点も特徴である。そこで、本単元では「僕」とエーミールの人物像を捉えることを目標とするが、エーミールの人物像が「僕」から見た人物像である点に気づかせたい。また、物語の構造に着目し、「私」が「僕」にアドバイスをするというエピソードを書くという言語活動を設定した。

本単元の流れは以下の通りである。

第1時 全文を通読し、「僕」の友人である「私」から「僕」にアドバイスを書く

この段階では、アドバイスは表面的な読み取りの結果になる。単元の最後で、どう変わったのかが明らかになるため、その布石としての位置づけである。

第2時 「僕」「エーミール」について、人物像をまとめる

本文を読み、人物像がわかる部分を抜き出し、そこからわかる人物像を書く。このとき、「クラゲチャート」(思考ツール)を利用する。

第3時 班ごとに話し合い、「僕」「エーミール」の人物像をまとめる

各班で、「クラゲチャート」を用いて人物像をまとめる。「クラゲチャート」を利用することで、まとめた人物像が、本文のどこから読み取ったものなのかの対応が明らかに

なる。各班は場面ごとに担当した。

第4時 捉えた人物像が本文中でどのような役割を担っているのかを考える

「僕」「エーミール」の人物像を比較する。そして、「エーミール」の人物像が少年時代の「僕」の目から見た人物像であることに気づかせる。

第5時 「私」から、「僕」へアドバイスを書く

第1時と比較し、授業後にどのような深まりがあったのかを確認する。

クラゲチャートは、クラゲの足の部分に根拠となる箇所を書き、そこから抽象化した内容を胴の部分に書くものである。本授業では、足の部分に本文、そこから導き出せる人物像を胴の部分に書いた。例えば本文4カ所から1つの共通した人物像「他人に優しい人」が導き出せるような場合、足一つ一つに本文が入るため、4本の足を使う。そして胴の部分に「他人に優しい人」を記入する。

他の単元でも、人物像を捉える活動ではこのクラゲチャートを使用した。例えば3年生「故郷」の授業などでも使用した。

そこで、思考ツールを使用した授業を数年の間継続することにした。

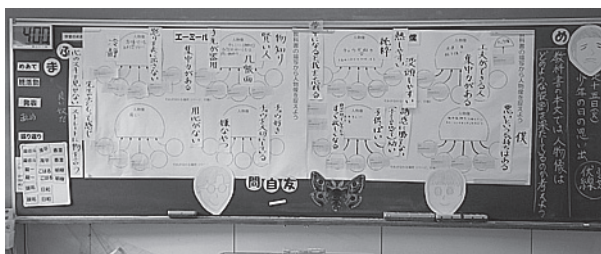


図1 利用した思考ツール（クラゲチャート）

### 3 中学校2年生「走れメロス」—心情曲線の利用

次に、考えを「見える化」する実践の一つとして、心情曲線を使った実践を報告する。

「走れメロス」の授業に入る前、兄弟がいる生徒がすでにこの話についてはいろいろと知っており、クラスメイトに話をしている状況にあった。小規模校の場合、このような生徒がいた場合には情報は学年全体にすぐに伝わってしまう。メリット・デメリットがあるが、これまでとは少し異なった切り口で本教材を扱うためのきっかけとしては、この状況がプラスに働いた。

「走れメロス」の授業では、心情曲線を使用することにした。

主人公であるメロスは、妹の結婚式から友人が人質にな

っている王のもとまで常に走っていたわけではない。結婚式で飲み過ぎて出発が遅れているし、途中で力尽き眠ってしまう場面もある。その際には「もういいや」と諦めたような記述もある。友人を人質にしているにもかかわらず、必ずしも一所懸命とは言えない面もあったメロスの様子に気づかせ、生徒自身がメロスという人物をどう考えるか（評価するか）を書かせることにした。

本単元の流れは次の通りである。

第1時 本文を通読し、「メロスは勇者なのか」というテーマについて自分の考えを書く

第2時 妹の結婚式会場を出発して王のもとに着くまでの心情曲線を描く

具体的には、メロスがやる気になったとき（+）、あきらめたりやる気がなくなったりしたとき（-）として、グラフを描く。特に、あきらめがやる気に変わったとき（心情曲線の頂点の部分）に注目し、本文のどこでそうなったのかを、ページと行数、本文の記述を書き込んでいく。

第3時 グループ活動で心情曲線を共有し、グループとしての心情曲線を完成させる

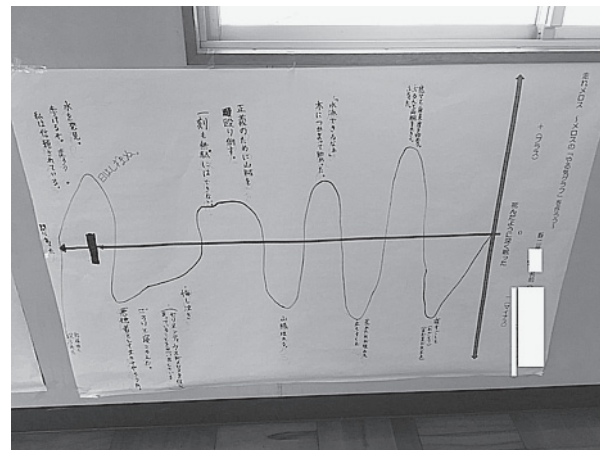


図2 心情曲線の例

第4時 メロスは途中で力尽き、再び起き上がった場面に注目する

特に山場となる場面であると考え、描写を丹念に追うことを目標に設定した。

「せんせん」「こんこん」と水が湧き出していることに気づき、メロスは再び走り始める。この「せんせん」は漢語であるが、「こんこん」と合わせてこれをオノマトペ「ザーザー」「ぼたりぼたり」などと比較し、どんな情景かを考えさせる。清らかな水が、静かな音を立てて湧いている様子に気づいたことから、生徒からはメロスが友人を気に

していたからこそ小さな音でも気づいた、などの意見が出た。

第5時 改めて「メロスは勇者なのか」というテーマで、自分の考えを書く

自分の考えを書くにあたり、グループで作成した心情曲線を廊下に貼り出しておいた。これを見ながら書いても良いと指示したところ、全員が心情曲線を見に行き、考えをまとめる様子が見られた。

第5時で生徒が書いた一例を紹介する。

ポイントは、本文中の記述に則し、メロスが勇者であるかどうかその理由も表現されていることである。ワークシートにあらかじめ書き込んである部分を＜＞内に示した。

私はメロスを勇者だと思います。

＜なぜなら、＞とても責任感が強く、人との約束を破らないからです。メロスは一時、「自分なんて裏切り者だ」と負のループに入り込んでいましたが、水の音を聞いたということはまだメロス自身にも「行きたい」という希望があったのではないかと思います。一度ネガティブになってもそこから抜け出すほどの友情をセリヌンティウスと持っているのはメロスが本当に信用できる人だからだと感じました。また、175Pの「日は、ゆらゆらと地平線に没し」という情景は友を助けられるか、間に合うかとメロスの揺れる気持ちを表現していると思いました。

以上のことから、私はメロスは勇者であると思います。

次の例は、これまでほとんど書くことができなかった生徒の例である。ユニバーサルデザインを意識した授業として、支援が必要な生徒には文章の型を示したワークシートを利用できるようにしている。

＜メロスは＞勇者＜だ＞と思う。＞

＜なぜなら、心情グラフからもわかるように＞プラスの方へいったりマイナスの方へいったりをくりかえしてさいごはプラスの方へって大切な人を助けたからだと思う。

＜また人物像は＞正義感と責任感が強くて家族や友人を大切に思っていて単純でのんきな性格でも、決めたことはやり通す人＜く＞である。＞

＜以上のことから＞メロスは友人とやくそくしたことをまわって（筆者注：原文のまま。「まもって」か）いたから決めたことはやり通す人＜だ＞と思うから勇者かな。

心情グラフを見て書くことができる「文章の型」を準備していたこともあり、授業の内容を振り返りながら記述す

ることができている。

#### IV. 実践の結果

##### 1 学力テストの結果

個別に見ると、これまであまり書くことができなかった生徒が書けるようになった。

では、全体として学力は向上したのであろうか。そこでまずは記述問題の正答率をみる。

2020年度の3年生では、全国学力状況調査で55%、高知県版の学力調査で58.6%であった。

一方、2年生は高知県版の学力調査で62.9%であった。問題も異なる上に生徒も異なるので単純には比較できないが、一年生から思考ツールを使い慣れてきた2年生の生徒たちの方が若干良い結果となった。

しかし、それでも6割程度である。この割合をさらに上げていく必要がある。これについては今後の課題で触れる。

##### 2 アンケート結果

生徒の自由記述アンケートからは、例えば「思考ツールを使うだけで、なぜか書きやすくなるし、友達にも説明しやすくなったりもした」「まとめながら書かなくても、決まった形でまとめるので、使いやすい」などの肯定的な意見がみられた。

書く力の向上に直ちにはつながらなかったものの、思考ツールは書くことのハードルを下げることに一定の役割を果たしたと評価できる。

##### 3 グループ活動の活性化

本校は小規模校である上に人間関係が固定されている面がある。そのため、グループワークでの意見の交換にバリエーションが生まれにくいというデメリットがある。しかし、グループで思考ツールを作り上げていくという共同作業が生まれたことで、ただ意見を述べ合うだけのグループワークを活性化することができた。

また、思考ツールを使用することで、話し合いをする際に目的が明確となり、意見の深まりも見られるようになった。

国語授業評価アンケートの「目的に沿った話し合いや友だちの意見により、自分の考えが広がったり深まったりした」という問いに対する強い肯定の回答率を示す。

	1年生	2年生	3年生
1学期	14%	25%	89%
2学期	60%	50%	89%

表1 「目的に沿った話し合いや友だちの意見により、自分の考えが広がったり深まったりした」強い肯定

2で示したアンケートの回答に「友達にも説明しやすくなったりもした」とあったように、グループワークを進めていく際に有効に機能したようである。

#### 4 他教科との連携

思考ツールを使うことに生徒が慣れてきたこともあり2020年度は国語科・音楽科・美術科の3教科間で教科横断的な取り組みを行うことができた。国語の授業では鑑賞文を書くことがある。音楽科や美術科でも作品の鑑賞を行うことがある。鑑賞という点が共通しているため、思考ツールであるXチャートを使い、それぞれの教科で鑑賞文を書くという実践を行った。

この実践については、改めて報告したい。

#### V. まとめ

思考ツールと文章の型を示すことで、以前よりは書くことができるようになるのではないかという仮説の元で授業を行った。アンケートの結果からは書きやすくなったという評価はできると考える。また、これまでほとんど書くことをしなかった生徒が書けるようになった。しかし、記述問題の正答率が上がったかと言えばそうではなかった。学力テストでは得点率が6割程度で、まだ改善の余地がある。

この2年間の実践では考えを「見える化」することに注目してきたが、語彙量の小ささなど、書く力を伸ばすためにはやるべきことがある。例えば、生徒の意見として「思考ツールを使っても、説明するときに言葉を知らなかったら説明しづらい」といった意見への対応である。語彙力を育てるための取り組みを考えていく必要があると思われる。

さらに、「形に捉（注：原文のまま。「型に囚」だと思われる）われてしまう」という生徒からの意見もあった。書ける生徒を伸ばしていく方法も考えていく必要があろう。

このように課題は残っているものの、本実践からは、思考ツールがグループ活動の活性化にも寄与している可能性が明らかになった。

今後継続的な実践を続けていくことで、引き続き効果の検証を行うと同時に、さらなる効果的な実践を行いたい。

#### 謝辞

本実践は、高知大学地域教育研究拠点の構築「ユニバーサルデザインに基づいた教育システムモデル開発のための国際教育比較研究プロジェクト」および教育学部門プロジェクト研究「幼小中高代を貫くグループワークコンテンツの開発」の補助を受けて行われた。

#### 文献

- 1 田村学・黒髪晴夫（2013）『教育技術 MOOK 考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業』小学館
- 2 田村学・黒髪晴夫（2013）『こうすれば考える力がつく！ 中学校 思考ツール』小学館
- 3 黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕（2012）『シンキングツール～考えることを教えたい～（短縮版）』NPO 法人学習創造フォーラム

[http://ks-lab.net/haruo/thinking\\_tool/](http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/)（最終アクセス日：2021年11月17日）

